RETURN TO OISE 0889-82
Final Report

ON03980

Le rôle de l'école de langue française dans la formation de l'identité ethnique française à Toronto

Rapport final soumis à Multiculturalisme Canada
(Secrétariat d'Etat)

Monica Heller

Centre de recherches en éducation franco-ontarienne
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252, rue Bloor Ouest
Toronto (Ontario) M5S 1V6

Juillet 1986

Résumé et vue d'ensemble

L'objectif de cette étude est de cerner le rôle de l'école de langue française dans la formation de l'identité ethnique française à Toronto. Les écoles minoritaires de langue française en Ontario se sont toujours donné la mission de sauvegarder la langue et la culture françaises en situation minoritaire. Cependant, les caractéristiques de la population francophone, ainsi que le contexte de l'éducation franco-ontarienne, ont évolué au point où le rôle de l'école et les facteurs qui ont un impact sur ses possibilités d'atteindre ses objectifs ethnolinguistiques sont remis en question. Cette situation est bien représentée à Toronto où l'hétérogénéité du système scolaire francophone (écoles publiques et catholiques à l'élémentaire ainsi qu'au secondaire, écoles autonomes et modules ou unités de langue française, répartis dans trois conseils scolaires) et de la clientèle de ces écoles (dû à un taux élevé d'immigration, d'assimilation et de mariages mixtes) permet de bien examiner les facteurs ayant un impact plus ou moins grand sur l'éducation franco-ontarienne partout en Ontario.

Le concept de "maintenir la langue et la culture françaises" correspond à l'idée du maintien de barrières sociales et donc d'une identité sociale, ou d'une identité ethnique. Pour les fins de cette étude, le concept d'identité ethnique a été rendu opérationnel par le biais des éléments empiriques suivants :

1) la participation à des réseaux sociaux et à des institutions sociales caractérisées par l'emploi de la langue française et par la co-participation d'individus ayant des rapports multiples les uns avec les autres;

2) le partage d'attitudes et d'objectifs envers la langue et la culture françaises et envers les principales institutions sociales francophones (surtout, pour les fins de cette étude, l'école de langue française puisque celle-ci représente l'institution sociale principale des Franco-Torontois; et

3) le partage de conventions sociales de comportement, dont la plus importante est l'emploi du français, de l'anglais et d'autres langues dans les différentes situations de la vie quotidienne.

Dans les premières étapes de cette étude, j'ai visé une première description des caractéristiques démolinguistiques de la clientèle des écoles de langue française à Toronto par le biais d'un questionnaire, ainsi que l'élaboration d'hypothèses concernant les conventions de choix de langue et la formation de réseaux sociaux en milieu scolaire chez les élèves de différents groupes d'âge (1ère, 8e, 9e, 12e et 13e années) dans quatre écoles (élémentaire et secondaire publiques, et élémentaire catholique; à cette époque, il n'existait pas d'école secondaire catholique à Toronto). (Voir le rapport final soumis en janvier 1985.)

Cette année, nous nous sommes penchés sur les points suivants :

1) une vérification de la description démographique de la population par l'entremise d'une description d'un échantillon aléatoire de familles n'ayant pas répondu au questionnaire;

2) l'examen de la participation de la clientèle à des réseaux et à des institutions francophones en dehors de l'école; et

3) l'attitude et les objectifs de cette clientèle quant au maintien de la langue et de la culture françaises ainsi qu'au rôle de l'école de langue française.

Les deux derniers objectifs de cette étape ont été réalisés par le biais de 118 entrevues auprès des parents dont les enfants sont inscrits dans les écoles de langue française à Toronto (l'échantillon comprend des groupes de parents de chacune des écoles sauf une école élémentaire catholique qui a été l'objet d'une étude préliminaire en 1983. Vingt familles de cette école ont participé à une entrevue au printemps 1983).

L'échantillon tiré pour les fins de l'entrevue a été divisé en deux parties : un échantillon dit "sélectif" ou stratifié, et un échantillon aléatoire. L'échantillon aléatoire a été tiré de la liste des parents qui n'avaient pas répondu au questionnaire. L'échantillon sélectif a été tiré de la liste des parents ayant répondu au questionnaire et qui avait à cette époque indiqué qu'ils accepteraient de participer à une entrevue. Les critères de sélection de ce dernier échantillon étaient les suivants : 1) la langue maternelle des parents (définie comme la première langue apprise) et des enfants; 2) la langue parlée à la maison; et 3) la profession des parents.

Nous avons considéré ces facteurs comme étant primordiaux puisque nos hypothèses se basaient sur l'emploi et la connaissance des langues comme clé à l'entrée dans des réseaux sociaux, et donc à l'accès à des ressources valorisées. Ici, nous avons mis l'accent sur la profession comme un indice extrêmement important d'accès à des ressources valorisées. Nous considérons également que l'immigration, ou plutôt la résidence en milieu minoritairement ou majoritairement francophone à l'intérieur ou à l'extérieur du Canada comme étant un facteur important dans l'évolution des attitudes et de l'intégration sociale de la clientèle cible. Cependant, étant donné le nombre limité d'entrevues que nous pouvions réaliser, et la structure déjà complexe de l'échantillon, nous n'avons pas pu l'inclure comme critère de sélection; nous l'avons toutefois retenue comme élément contextuel figurant dans l'analyse des données.

Le texte de l'entrevue (Annexe 1) ainsi qu'un tableau indiquant la structure des échantillons sélectifs et aléatoires (Annexe 2) se trouvent en annexe.

Le texte de ce rapport représente donc en partie une synthèse des données de deux années d'activité. Il s'agit du portrait global démolinguistique de la clientèle des écoles de langue française à Toronto, ainsi que de l'analyse des entrevues en fonction de la participation des différents types de familles aux réseaux et aux institutions francophones et de leurs attitudes envers le maintien de la langue et de la culture françaises, surtout par le biais de la scolarisation en français.

Nous constatons que les francophones et les non-francophones ne partagent pas la même expérience de vie, les mêmes intérêts ni les mêmes attitudes envers l'école de langue française. L'école continue à jouer un rôle central dans la formation d'une communauté pour certains mais pas pour tous. Les conditions ne favorisent donc pas le développement des bases d'une identité ethnique française qui regrouperait tous les membres de la clientèle.

Dans une dernière étape de cette étude, qui se déroulera de septembre 1986 à août 1987 (subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada), nous examinerons de façon plus détaillée les conventions de comportement social, surtout en ce qui concerne les choix de langue chez les élèves des écoles de langue française, afin de compléter l'analyse du rôle de l'école de langue française dans la formation de l'identité ethnique française à Toronto.

Introduction (1)

L'objectif de ce rapport est de cerner le rôle de l'école de langue française en Ontario, en tant qu'institution sociale d'une minorité linguistique, dans des processus de base de la vie sociale de cette minorité. Le point de départ est que les institutions sociales, telle l'école, contribuent à la distribution de ressources culturelles, linguistiques et matérielles, non seulement par le biais de la création de rapports sociaux parmi ceux qui participent à la vie interne de l'institution, mais aussi, plus directement, par le biais d'un processus de sélection qui permet l'accès de certains individus à des ressources contrôlées ou réglées par l'institution ou par l'entremise de l'institution. Donc, les familles dont les enfants sont inscrits dans une école peuvent former des liens entre eux qui permettent l'échange d'information, de services ou de biens. De plus, les enfants ont accès aux situations d'apprentissage et aux statuts sociaux accordés par l'école. Ayant reçu des certificats, des diplômes et des prix, ils peuvent ensuite avoir accès à d'autres réseaux, institutions et ressources : l'éducation post-secondaire, certains types de formation professionnelle, et ainsi de suite.

Dans la mesure où l'école constitue un lieu privilégié de distribution de certaines ressources, elle devient en soi une ressource valorisée. Ceci s'avère très important dans le domaine des rapports sociaux parmi différents groupes dans une situation de contact ethnolinguistique : pour pouvoir survivre, un groupe doit maintenir un certain contrôle privilégié sur la distribution de certaines ressources, par l'entremise de ses réseaux et de ses institutions sociales. Le cas de l'éducation franco-ontarienne présente des possibilités intéressantes pour étudier ces façons dont les écoles jouent un rôle important dans la distribution des ressources et contribuent ainsi au maintien ou à la dissolution des barrières sociales qui assurent la survie d'une minorité.

Dans un premier temps, la situation de l'éducation franco-ontarienne sera décrite en termes d'un débat actuellement en cours qui met en relief la lutte pour contrôler ce système éducatif, et donc pour garantir des privilèges d'accès aux ressources qu'il distribue. Ce débat découle d'une série de changements sociodémographiques qui ont contribué à la remise en question du rôle de l'éducation franco-ontarienne, ainsi que la définition de sa clientèle et des droits de cette clientèle. Ces changements feront l'objet de discussion dans la section suivante.

Dans une troisième section, j'élaborerai les éléments de base d'un cadre théorique qui permet d'analyser ces changements comme faisant partie d'un changement dans la valeur sociale du capital linguistique et culturel francophone et anglophone (Bourdieu, 1972), et dans les stratégies adoptées par différents individus et différents groupes pour y maintenir ou obtenir l'accès.

Finalement, je présenterai les résultats de cette étude qui a visé la situation telle qu'elle se manifeste dans la région métropolitaine de Toronto. Les différentes prises de position exprimées par les membres de la clientèle des écoles de langue française seront analysées en fonction de la position sociale de ces individus et donc de la valeur du capital linguistique et culturel qu'ils possèdent ou auquel ils veulent avoir accès par l'entremise de l'école.

Les écoles de langue française en Ontario et leur clientèle

Un des objectifs principaux de l'école de langue française en Ontario a toujours été de maintenir la langue et la culture françaises dans cette province majoritairement anglophone. Cet objectif, et les stratégies pour l'atteindre, ont été définis dans une période où l'école de langue française se situait dans des communautés relativement stables et relativement homogènes. L'école faisait donc partie d'un réseau social dense et concentré, et dont les divers groupes, institutions et activités s'entrecoupaient les uns les autres. De plus, il existait des frontières sociales importantes qui rendaient l'assimilation relativement difficile. Cet ensemble de facteurs correspond à un scénario possible pour le développement d'une expérience partagée, une culture commune et une identité française (Barth, 1969; Breton, 1985; Gumperz et Cook-Gumperz, 1982).

Pourtant, surtout depuis la Seconde Guerre mondiale, l'évolution de la situation socioéconomique a changé cet état de choses. Une population d'agriculteurs francophones s'établit dans les industries minières et forestières, et dans diverses autres industries du centre et du sud de la province. Il y a donc une migration interne des régions rurales vers les régions urbaines à l'intérieur de chaque région de la province et, de façon générale, du nord vers le sud. De plus, des francophones d'autres provinces, viennent s'établir dans les milieux industrialisés. Il est souvent difficile de rétablir les réseaux communautaires dans le cadre des nouvelles conditions de vie. De plus, l'accès aux ressources les plus valorisées dépend de l'accès à l'anglais. Exogamie, transfert linguistique : les francophones s'assimilent (Joy, 1972; Mougeon et al., 1982).

La mobilité sociale diversifie encore plus la population francophone; en effet, les changements économiques à l'intérieur du Canada depuis les années 60 ont contribué à la création d'une nouvelle classe moyenne francophone (Clift et Arnopoulos, 1979), dont plusieurs membres se trouvent (en plus grand nombre à chaque année) à Toronto et de façon générale dans la région du sud de la province. Finalement, ces changements amènent de plus en plus d'immigrants vers le sud de la province, entre autres des francophones européens, africains et antillais, et des gens dont la deuxième langue est le français et qui ne parlent pas anglais (ex.: les Vietnamiens, les Libanais, etc.). Les écoles de langue française, surtout du sud de l'Ontario, ont donc une clientèle de plus en plus diversifiée, de par ses origines régionales ou nationales, la variété du français parlé, la compétence en français, et l'expérience de la vie en milieu minoritairement ou majoritairement francophone.

Il faut aussi noter que le contexte légal et administratif de l'éducation franco-ontarienne a rapidement évolué depuis les années 60 (voir Mougeon et Heller sous presse), et continue à évoluer aussi rapidement à l'époque actuelle. Parmi les aspects les plus importants de ces changements, on trouve le pouvoir de contrôle grandissant de l'Etat sur l'éducation franco-ontarienne aux dépens de celui de l'Eglise catholique, et l'ouverture d'écoles publiques de langue française à l'élémentaire ainsi qu'au secondaire. Sans entrer dans les détails de ces changements, il faut néanmoins indiquer qu'ils ont eu pour effet de changer l'accès à ce type d'école à des groupes qui auparavant ou bien ne se trouvaient même pas encore en Ontario ou qui, traditionnellement, se faisaient instruire en anglais : il s'agit de francophoes non-catholiques et aussi de non-francophones, surtout dans les milieux urbains.

Il existe donc actuellement parmi les clients des écoles de langue française à Toronto une bonne proportion d'élèves d'origine non-francophone (et souvent de parents qui ne parlent pas français), dont la présence s'explique 1) par le fait que le français a connu une hausse de valeur due aux mêmes changements économiques qui ont contribué à la création d'une classe moyenne francophone, et que de plus en plus de non-francophones veulent y avoir accès; et 2) par le fait que les politiques gouvernementales vis-à-vis les écoles de langue française leur en permet l'accès. Ceci sera discuté davantage dans la section suivante.

Tous ces facteurs rendent difficile le développement d'une communauté autour de l'école, une communauté qui serait caractérisée par des réseaux sociaux denses et complexes, par la participation des membres aux institutions francophones et par un consensus au niveau du rôle de l'école ainsi qu'au niveau de son propre rôle pour ce qui est du maintien de la langue et de la culture. En fait, il rend difficile d'atteindre un consensus au niveau de la définition de la "langue" et de la "culture" à développer ou à maintenir.

Les écoles de langue française comme voie d'accès au capital linguistique et culturel français

En fait, ce qui se passe actuellement en Ontario peut se caractériser comme un débat concernant l'objectif social de l'école de langue française vis-à-vis le capital culturel, linguistique et matériel auquel elle permet l'accès, et concernant les critères d'accès à l'école et donc à ce capital. Ce débat a lieu à tous les paliers sociaux, des groupes de parents, à l'Association Parents-Instituteurs, au Comité consultatif de langue française, au conseil scolaire, et ainsi de suite jusqu'en Cour d'appel.

Plusieurs sociologues et anthropologues ont discuté des questions du maintien des barrières sociales (y inclus le maintien de la langue et de la culture à l'intérieur des barrières) en termes de stratégies individuelles et collectives pour obtenir ou pour maintenir l'accès privilégié à des ressources valorisées (Barth, 1969; Gal, 1979; Verdery, 1983; Erickson et Shultz, 1982; Gumperz, 1982; Heller et al., 1982). Ces stratégies comprennent des processus d'intéraction sociale (par exemple, les choix linguistiques) par le biais desquels les individus réussissent à former des rapports sociaux et donc à participer à des activités sociales, voire même, dans un sens plus large, à obtenir l'accès à long terme à des rôles, à des réseaux et à des institutions sociaux.

C'est à l'intérieur de ces activités et de ces interactions que les ressources sont distribuées. Pour y avoir accès, il faut savoir comment interagir de façon convenable; dans les termes de Bourdieu (1972; Bourdieu et Passeron, 1970), il faut d'abord obtenir, et ensuite savoir investir, les formes requises (c'est-à-dire, valorisées) du capital linguistique et culturel. Pour les obtenir, il faut d'abord interagir avec les membres du groupe : ce capital s'acquiert uniquement par le biais de l'interaction sociale dans différentes situations sociales (Gumperz, 1982; Cicourel, 1978; Bourdieu, 1972). En d'autres termes, le capital culturel et linguistique comprend toutes les connaissances, tout le savoir, et toutes les conventions de comportement qui forment les éléments d'une culture et qui font qu'un individu soit considéré comme un membre compétent de son propre groupe social (Ochs et Schieffelin, 1979; Hymes, 1972).

Dans ce cadre, on peut considérer que les situations de contact linguistique et culturel présentent un problème de distribution inégale de ressources, puisque le maintien des barrières entre les groupes dépend de la possibilité qu'ils retiennent un contrôle exclusif, ou au moins privilégié, sur les ressources matérielles valorisées (Hill-Burnett, 1976; Philips, 1976; Heller, sous presse). Cette inégalité peut être stable ou instable, dépendamment de l'impact de plusieurs facteurs "écologiques" (dans les termes de Barth).

Même dans une situation stable, certains individus (nous apprend Barth), à cause de leur position sociale particulière, peuvent tenter d'avoir accès aux ressources contrôlées par les membres d'un autre groupe, ou bien en tant que "courtier" entre les groupes, ou bien par le biais de l'assimilation. Des facteurs structuraux et écologiques font que ces personnes ont d'abord la <u>possibilité</u> d'accès et, possiblement, une perception particulière de la valeur des ressources contrôlées par les différents groupes en contact. Tout au moins, elles sont capables de transformer ces possibilités sous forme d'aspiration individuelle ou collective aux ressources en question. Dans des situations rendues instables dû aux changements apportés aux bases écologiques et économiques de la vie collective des groupes en contact, la valeur des ressources peut changer et différentes personnes peuvent se trouver dans de nouvelles positions sociales, et donc avoir de nouvelles possibilités d'accès.

Ces différentes conditions peuvent mener à différents scénarios : l'assimilation ou l'intégration d'un groupe entier à l'intérieur d'un autre, la redéfinition de la frontière entre les groupes, l'assimilation ou l'intégration des individus, et ainsi de suite. Il s'agit de différentes options aux niveaux individuel et collectif, et qui ont pour effet de maintenir, de redéfinir ou de faire disparaître les barrières sociales entre les groupes ethnolinguistiques en contact.

Breton (1985, p. 80) discute de ce phénomène en terme de <u>stratégies,</u> par le biais desquelles les individus tentent de répondre au problème de la meilleure façon de s'enrichir et de se développer étant donné les conditions locales de distribution des ressources parmi les membres des différents groupes. Ces stratégies peuvent être individuelles (par exemple, l'exogamie), ou bien collectives (par exemple, la mobilisation politique). Plusieurs auteurs ont traité de ce même phénomène et des conditions historiques qui sous-tendent l'adoption d'une ou de plusieurs de ces solutions à différents moments historiques et dans différents milieux (en plus des auteurs déjà cités, voir aussi Paulston, 1977; Reining, 1978; Williams, 1984; Macnamara, 1971). Ce qui se passe actuellement dans le domaine de l'éducation franco-ontarienne peut s'insérer dans ce même cadre; il s'agit d'un débat ou d'un conflit quant à la meilleure façon d'obtenir des ressources valorisées, et aussi de maintenir la valeur de ces ressources.

Avant les années 60, l'éducation franco-ontarienne a été mise en place surtout pour maintenir un système de valeurs séparé de celui des anglophones, même si certains individus réussissaient à s'assimiler à la population majoritaire. Face à la difficulté extrême d'avoir accès aux ressources contrôlées par les anglophones, les francophones maintenaient les leurs, aussi dévalorisées fussent-elles, et certains tentaient des stratégies collectives pour valoriser ces ressources tandis que d'autres s'assimilaient. Les changements socioéconomiques de l'après-guerre, surtout à partir des années 60, ont remis ces stratégies en question.

Les mêmes changements qui ont contribué à la création d'une classe moyenne francophone ont donc eu pour effet de rapprocher les systèmes de valeurs francophones et anglophones, et de placer, pour la première fois, les francophones dans une position sociale où ils commençaient déjà à contrôler, et pouvaient songer à la possibilité de contrôler encore plus, l'accès aux mêmes types de ressources (sinon aux mêmes ressources) (voir, par exemple, les analyses socioéconomiques des années 60 et 70 du statut des francophones vis-à-vis d'autres groupes ethnolinguistiques au Québec : ex.: Gouvernement du Québec, 1972; Lacroix et Vaillancourt, 1981). Ceci a eu pour effet d'augmenter la valeur du français comme capital linguistique puisque, pour pouvoir avoir accès aux ressources contrôlées par les francophones, il fallait maîtriser le français (voir, par exemple, la situation autour de la Loi 101 au Québec). La création et la prolifération de programmes d'immersion française font foi du fait que les non-francophones étaient aussi concernés; il s'agissait d'un phénomène ayant un impact réel au niveau du rapport entre les groupes ethnolinguistiques.

En même temps, cette situation a entraîné la question difficile de savoir quelle(s) stratégie(s) adopter pour assurer, voire étendre, ce nouveau contrôle. Devrait-il s'agir de la mobilisation collective (le séparatisme québécois et la plupart des politiques du Parti Québécois en sont des exemples) sans ou avec l'inclusion (c'est-à-dire, l'assimilation) des non-francophones (voir les problèmes du Parti Québécois à se définir une politique à l'égard des non-francophones)? Ou devrait-il plutôt s'agir de briser les barrières entre les groupes, et d'entreprendre la mobilité sociale au niveau des <u>individus</u>? Dans tous les cas, il s'agissait de savoir s'il fallait maintenir l'accès au français <u>et</u> à l'anglais pour garantir la réussite, et s'il fallait tenter de se réserver cet accès au bilinguisme ou bien s'il fallait le partager avec les non-francophones.

L'éducation franco-ontarienne évolue depuis très longtemps à l'intérieur d'un système éducatif provincial dans lequel les ressources sont distribuées au niveau des <u>institutions</u> de façon inégale (Churchill et al., 1985). Néanmoins, ce même système définit les rapports entre les groupes ethnolinguistiques comme une question de droits <u>individuels</u> à des services et à des ressources définis de la même façon pour tout le monde (voir la Charte des Droits et Libertés; et l'Education Act, Gouvernement de l'Ontario, 1974). Au moment où les francophones se posent des questions sur leurs objectifs sociaux en tant qu'individus et en tant que collectivité, ils doivent aussi tenir compte de leurs interlocuteurs à l'extérieur ou en marge du groupe francophone, surtout ceux qui possèdent déjà une certaine mesure de contrôle vis-à-vis les ressources en question. Jusqu'à présent, l'interlocuteur le plus important demeure l'Etat. A tous les niveaux, donc, et chez tous les interlocuteurs, c'est la question de stratégies collectives versus stratégies individuelles qui domine le débat (voir Churchill et al., 1985 et Mougeon et Heller, sous presse, pour plus de détails concernant la situation historique et légale des écoles franco-ontariennes).

<u>L'école de langue française à Toronto</u>

Il est à noter que les données présentées dans cette section concernent uniquement la clientèle des écoles de langue française à Toronto; sont donc exclus tous les francophones de la région dont les enfants sont inscrits dans des écoles de langue anglaise, en d'autres termes qui ont décidé d'adopter une stratégie individuelle d'intégration ou d'assimilation et de tenter d'obtenir

le capital linguistique et culturel anglais offert par ces écoles. Il est donc d'autant plus intéressant de noter que, même chez ceux qui, pour le moment, ont opté pour l'école de langue française, il existe à tout moment la possibilité de changer d'avis et de s'inscrire du côté anglais, et ce, normalement de façon très consciente. De plus, le fait qu'il existe au sein de la population qui adhère déjà au système scolaire francophone, des différences d'opinions quant à l'objectif social du système ainsi que différents objectifs sociaux au niveau des individus indique clairement que l'école se trouve au milieu d'une remise en question fondamentale qui fait partie intégrante de la redéfinition des rapports entre francophones et non-francophones.

Dans cette section, je décrirai les caractéristiques démographiques de la population estudiantine des écoles de langue française à Toronto. Ces caractéristiques sont considérées comme étant fondamentales à la définition de la position sociale des familles. Ces positions sociales serviront de point de départ pour analyser et expliquer les différentes prises de position face à l'école de langue française comme lieu privilégié de distribution de ressources valorisées véhiculées à l'intérieur de l'ensemble de la population.

Les données démographiques proviennent : 1) d'un questionnaire envoyé à toutes les familles dont les enfants sont inscrits aux écoles de langue française de Toronto; et 2) d'entrevues auprès d'un échantillon aléatoire tiré parmi ceux qui n'ont pas répondu au questionnaire.(2) Nous avons analysé ces données selon les catégories suivantes : le lieu de naissance et la date d'arrivée à Toronto, les langues premières et les langues parlées au foyer, la profession et le niveau de scolarité. Ces facteurs nous permettent de comprendre la mesure dans laquelle le français et l'anglais représentent des ressources valorisées dans la formation et dans l'expérience actuelle des individus ainsi que le rôle de l'école pour ce qui est de leur accès à ces ressources. C'est-à-dire que nous considérons que l'éducation et la profession sont de bons indices de ressources valorisées dans la société : ce sont à la fois des ressources importantes en soi et aussi des voies d'accès extrêmement importantes à d'autres ressources. En même temps, la langue constitue aussi une voie d'accès à ces mêmes ressources : l'éducation en français par exemple est réservée à ceux qui sont capables de s'exprimer assez bien dans cette langue pour pouvoir participer aux activités scolaires, et en même temps, elle délimite les possibilités d'accès aux études supérieures, au marché du travail et à d'autres réseaux sociaux (en commençant par celui des groupes des pairs tiré de l'ensemble des camarades d'école).

Les langues parlées et employées nous indiquent les ressources que les élèves (et leurs parents) apportent à leur expérience éducative actuelle; les lieux de naissance (et de résidence) et la date d'arrivée à Toronto nous indiquent l'expérience de vie en milieu minoritairement ou majoritairement francophone (ou plus généralement, unilingue ou plurilingue) qui a contribué aux attentes des membres de la famille en ce qui a trait à l'éducation en langue minoritaire et au maintien de cette langue. Nous nous pencherons également sur la participation des individus à des réseaux francophones en dehors de l'école, c'est-à-dire sur leur accès au français par l'entremise d'autres institutions ou réseaux.

Il existe donc, dans les écoles de langue française de Toronto, une population hétérogène à plusieurs points de vue : de par ses origines régionales et nationales, ses diverses expériences en milieu francophone et non-francophone, ses religions, les langues qu'elle maîtrise et emploie, le

niveau de compétence en français et en anglais de ses enfants, ses professions et ses niveaux de scolarité. Ces données nous permettront d'analyser la diversité d'opinions (par rapport aux objectifs fondamentaux des écoles de langue française et par rapport aux meilleures stratégies pour les atteindre) exprimée par les différents membres de cette population. Cette analyse sera développée à l'aide de données provenant de 118 entrevues effectuées auprès de parents dont les enfants sont inscrits dans les écoles en question.(3)

Les graphiques ci-inclus démontrent certaines des caractéristiques les plus intéressantes de cette population. Notons d'abord qu'il s'agit d'une population d'immigrants : seulement 8% des parents sont nés à Toronto. Par contre, 51.2% des enfants y sont nés; les enfants risquent donc d'avoir une expérience de l'emploi du français, de l'anglais et de d'autres langues très différentes de celle de leurs parents. Chez les parents, les lieux de naissance les plus importants sont d'autres régions de l'Ontario (12.6%), du Québec (32.2%) et des pays non-francophones d'Europe (14.6%). Les 30.7% des parents qui restent viennent de toutes les autres provinces et territoires du Canada et des pays d'Europe, d'Asie, d'Afrique, du Moyen-Orient, d'Amérique du Sud et des Antilles. Notons également que l'immigration continue de jouer un rôle important dans les changements au sein de la population : plusieurs parents et enfants sont venus au cours des plus récentes années, de plus en plus du Québec. La population reçoit donc à chaque année une nouvelle vague de familles venant de milieux majoritairement francophone, et dont les enfants ont souvent déjà fréquenté une école de langue française dans leur milieu d'origine.

Cependant, les francophones comprennent seulement 50.% de la population totale des écoles de langue française; ce chiffre inclut, bien sûr, les francophones dont le conjoint est non-francophone, et donc, dont les enfants ne parlent pas forcément français à la maison. Notons, à ce sujet, le pourcentage plus élevé d'enfants ayant l'anglais comme langue première (41.9%) que de parents (31.5%). Il y a donc très peu d'élèves ayant une langue autre que le français ou l'anglais comme langue première (7.9%); pour les parents, il s'agit de 18.5% de la population. Cependant, il s'agit de 50 langues différentes (voir la liste complète de ces langues à l'Annexe 3).

Nous pouvons aussi constater que la proportion de familles où l'on parle français au foyer est beaucoup moins élevée que la proportion de francophones dans la population (28.9% versus 50% pour les parents; 26.2% versus 50.2% pour les enfants). Ce même décalage existe pour les anglophones mais de façon moins dramatique (19.6% versus 31.5% pour les parents, 18.9% versus 41.9% pour les enfants). Le décalage plus important chez les enfants s'explique en fonction du fait que ce sont les enfants qui fréquentent l'école de langue française. C'est l'emploi de plusieurs langues, à des proportions variées et dans différentes combinaisons, qui est de cette population; c'est surtout une combinaison du français et de l'anglais qui le distingue.

Les statistiques sur la profession et les niveaux de scolarité nous indiquent que les francophones sont désavantagés relativement aux anglophones. Ils sont surreprésentés chez ceux qui ont un niveau de scolarité en bas du premier cycle (primaire, secondaire ou cours technique complété ou non complété), et sous représentés chez ceux qui ont un niveau de scolarité en haut des études universitaires (premier, deuxième et troisième cycles complétés, ou formation profressionnelle, par exemple en droit, ou en médecine). Egalement, les francophones sont moins représentés dans les catégories d'emplois les mieux rémunérés (gestion, professionnel, et plus

représentés dans les catégories d'emplois moins bien rémunérés (de service et de vente, travail manuel). Il y a aussi plus de femmes au foyer parmi les francophones (les femmes au foyer constituent la plus grande partie de la catégorie "inactif").

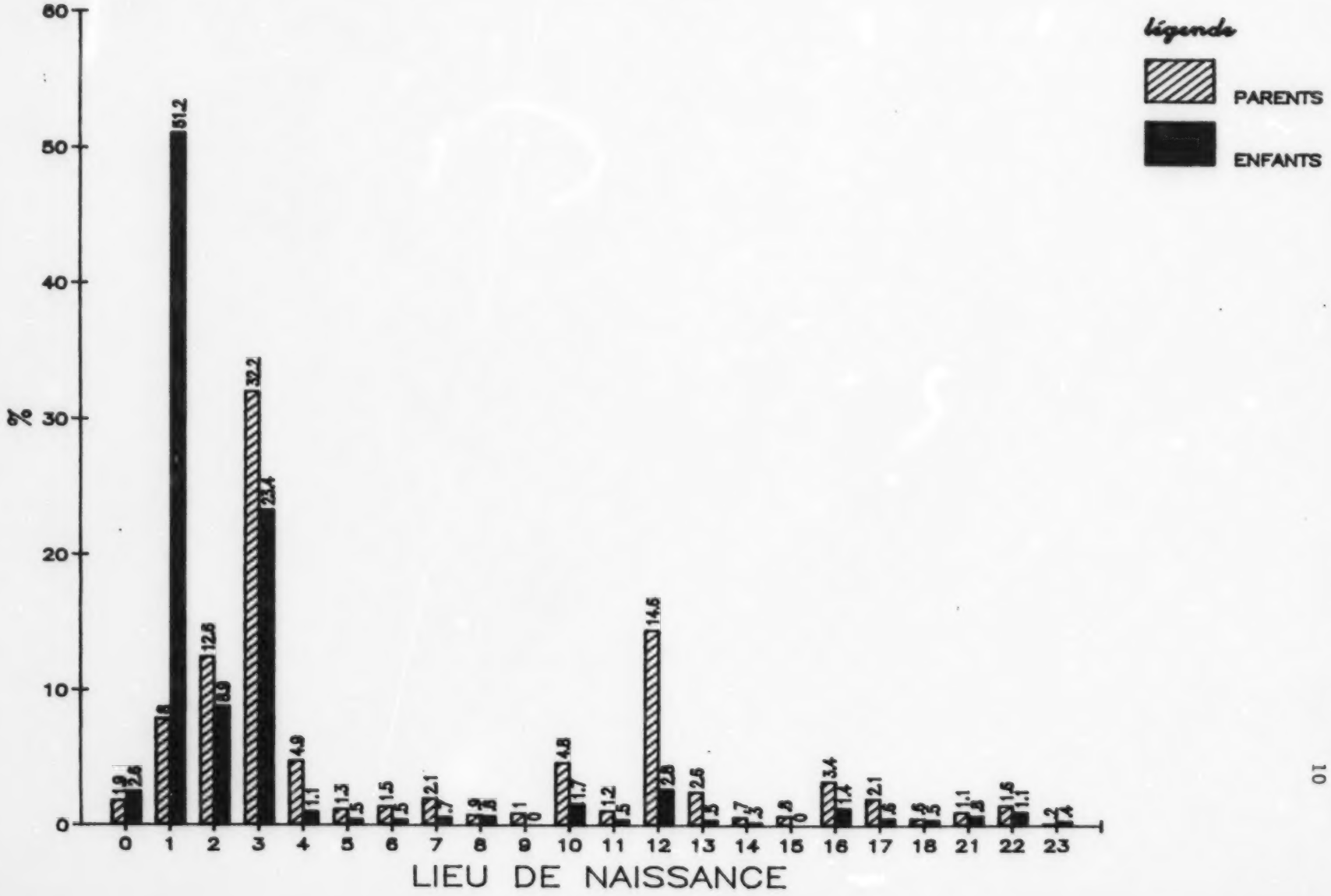
Ces données nous démontrent clairement non seulement l'hétérogénéité démolinguistique de la population, mais aussi la position difficile des francophones à l'intérieur de celle-ci. Plusieurs francophones n'ont pas d'accès à des situations où l'on emploie exclusivement le français en dehors de l'école, même pas au foyer. De plus, ce sont eux qui ont le plus grand besoin d'accès à ce que les ressources linguistiques peuvent leur offrir en matière de mobilité sociale. En même temps, plusieurs sont arrivés relativement récemment à Toronto, ayant peu d'expérience de la vie en milieu minoritaire. Il y a lieu de se demander quelles stratégies les francophones, ainsi que les autres groupes adopteraient face aux complexités de leur expérience torontoise.

LIEU DE NAISSANCE PAR MEMBRE

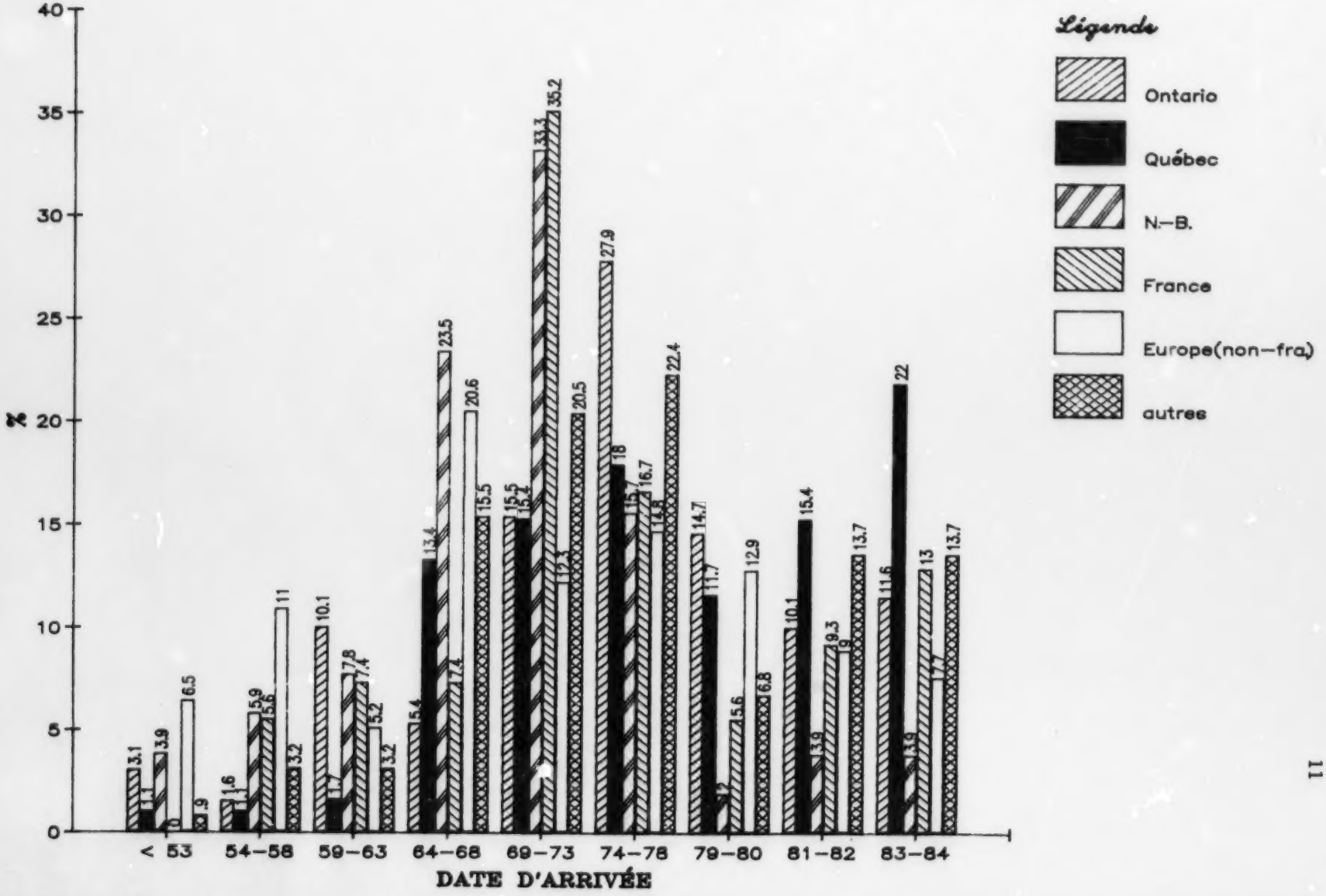
Légende

0- aucune réponse
1- Toronto
2- ailleurs en Ontario
3- Québec
4- Nouveau-Brunswick
5- Nouvelle-Ecosse, Ile-du-Prince-Edouard, Terre-Neuve
6- Manitoba
7- Alberta, Saskatchewan, Territoires du Nord-Ouest, Yukon, Colombie-Britannique
8- Vietnam, Kampuchéa, Corée
9- autre pays d'Asie
10- France
11- autre pays francophone d'Europe
12- pays anglophone ou autre d'Europe
13- pays francophone d'Afrique
14- pays anglophone ou autre d'Afrique
15- Haïti
16- Etats-Unis
17- autre
18- pays d'Amérique du Sud
21- Liban
22- Moyen-Orient
23- Canada

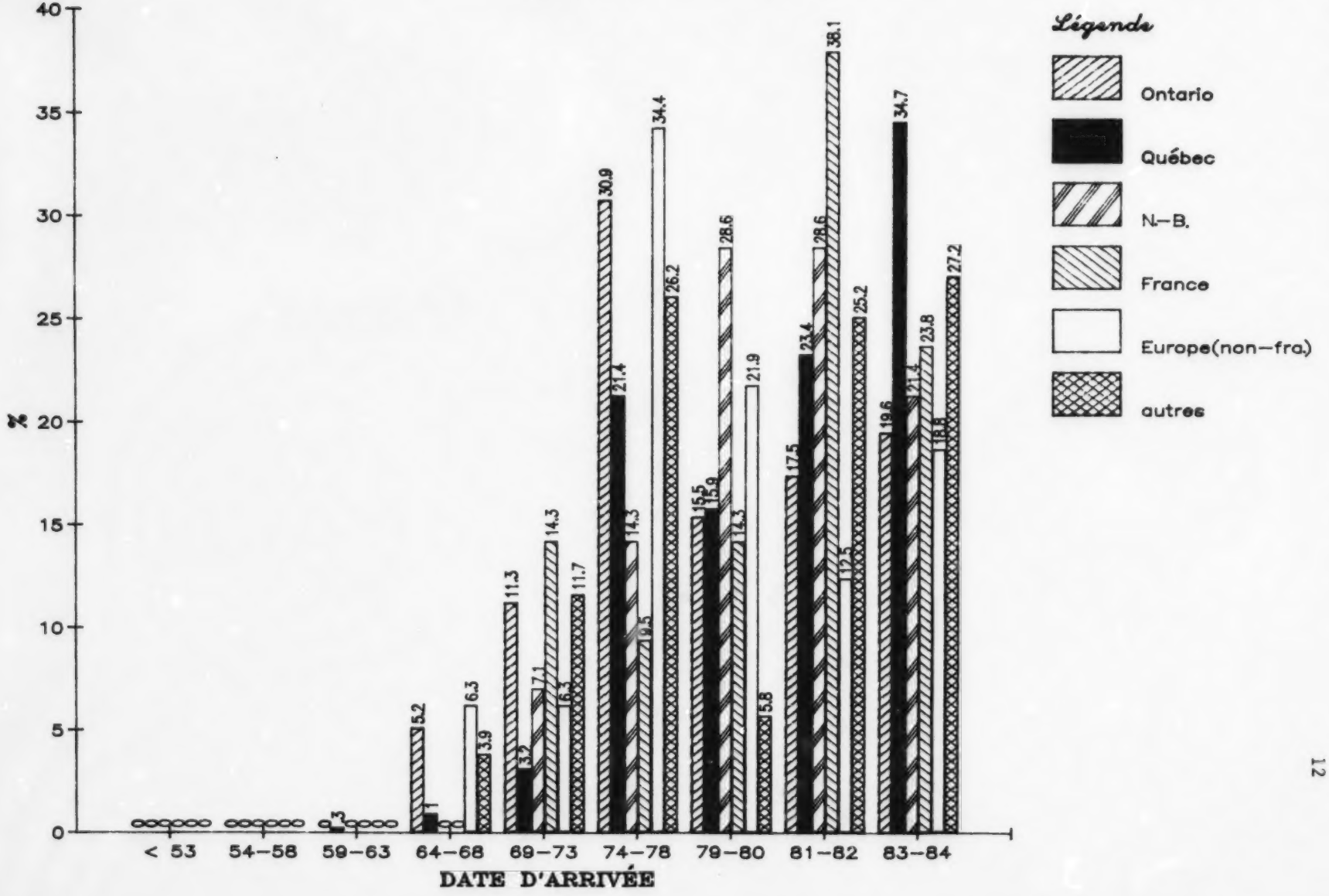
# LIEU DE NAISSANCE PAR MEMBRE
N = 2481



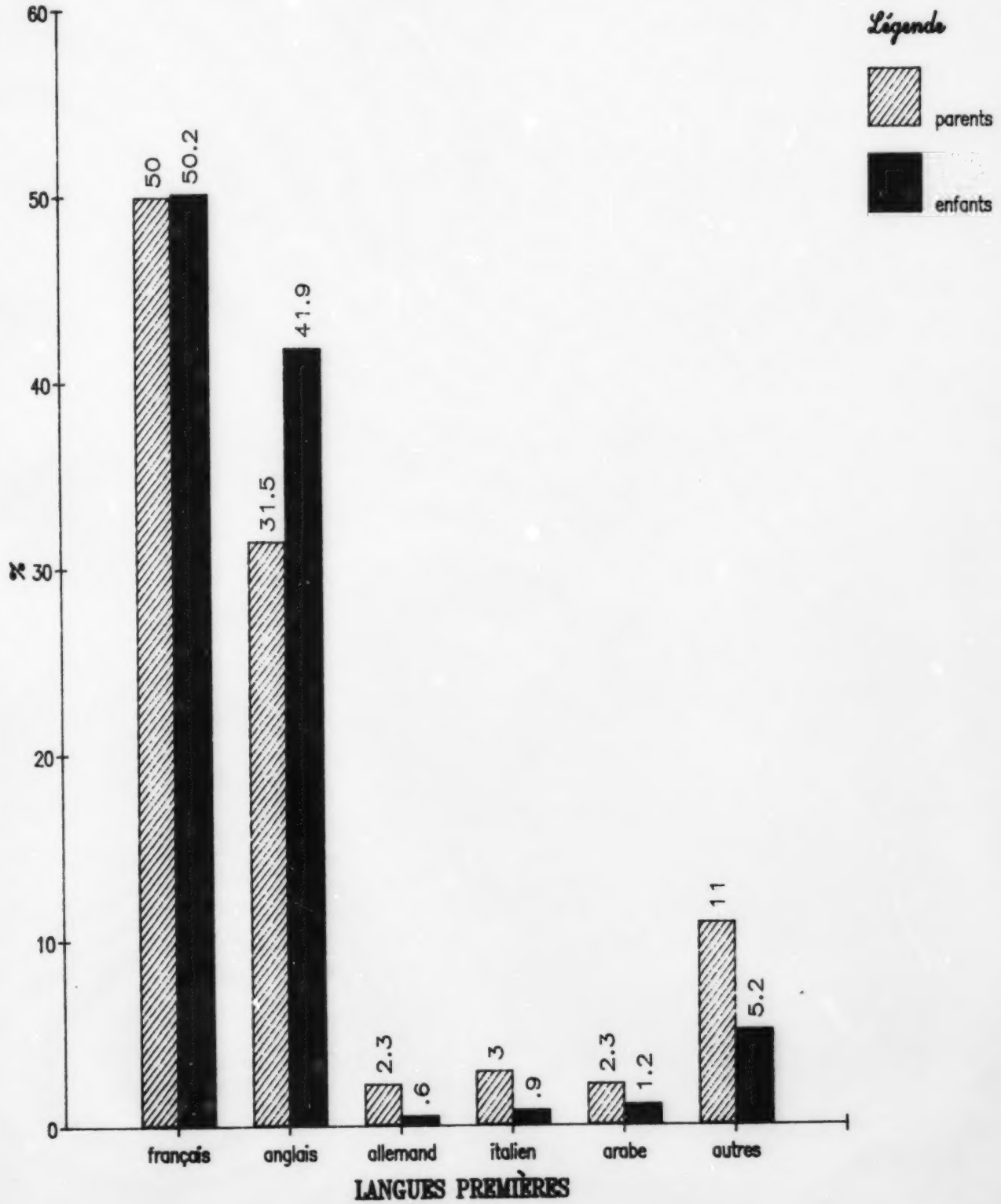
DATE D'ARRIVÉE PAR LIEU DE NAISSANCE
(PARENTS N = 958)



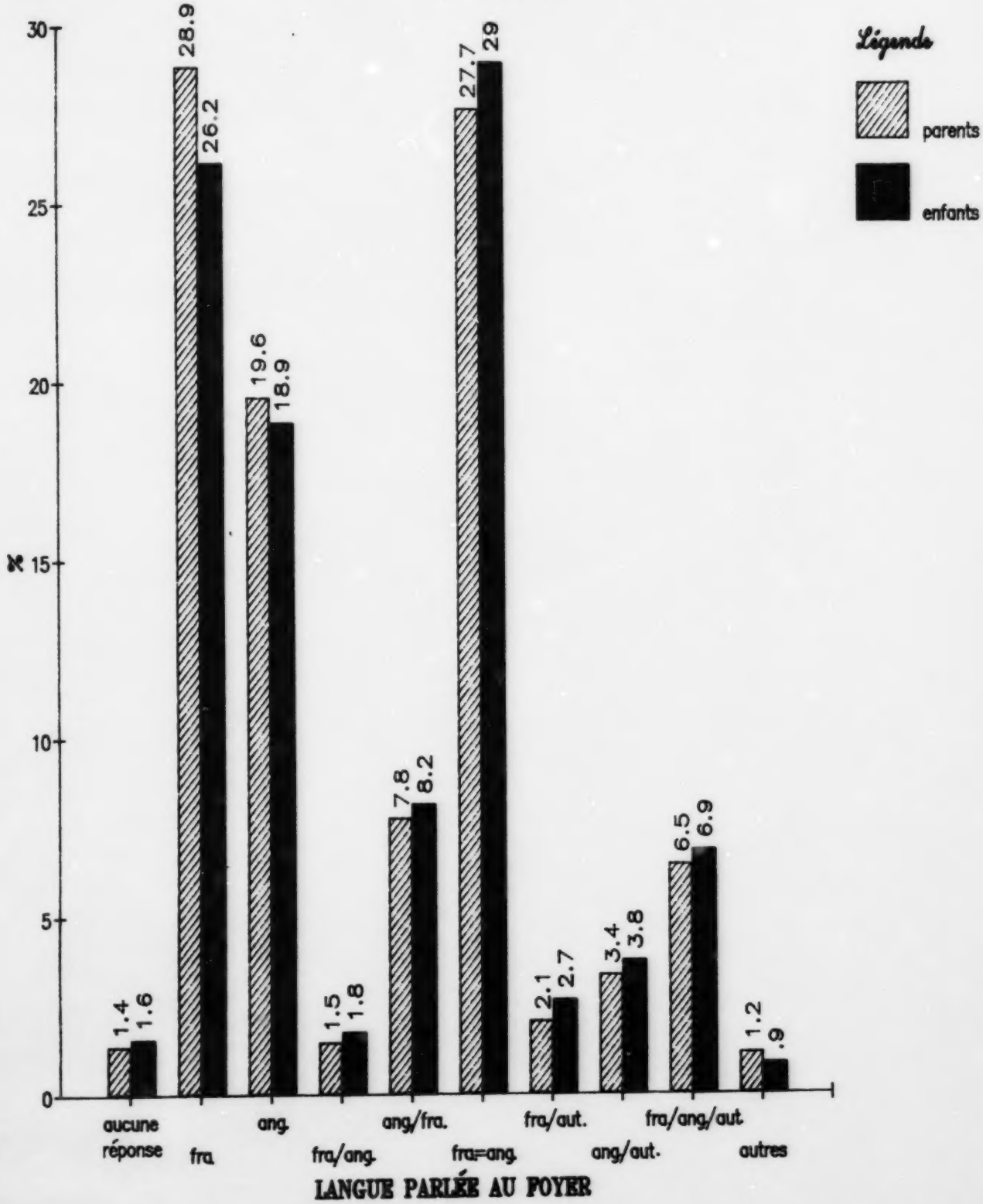
DATE D'ARRIVÉE PAR LIEU DE NAISSANCE
(ENFANTS N = 575



LANGUES PREMIÈRES PAR MEMBRE
(N = 2407)



LANGUE PARLÉE AU FOYER PAR MEMBRE
(N = 2482)

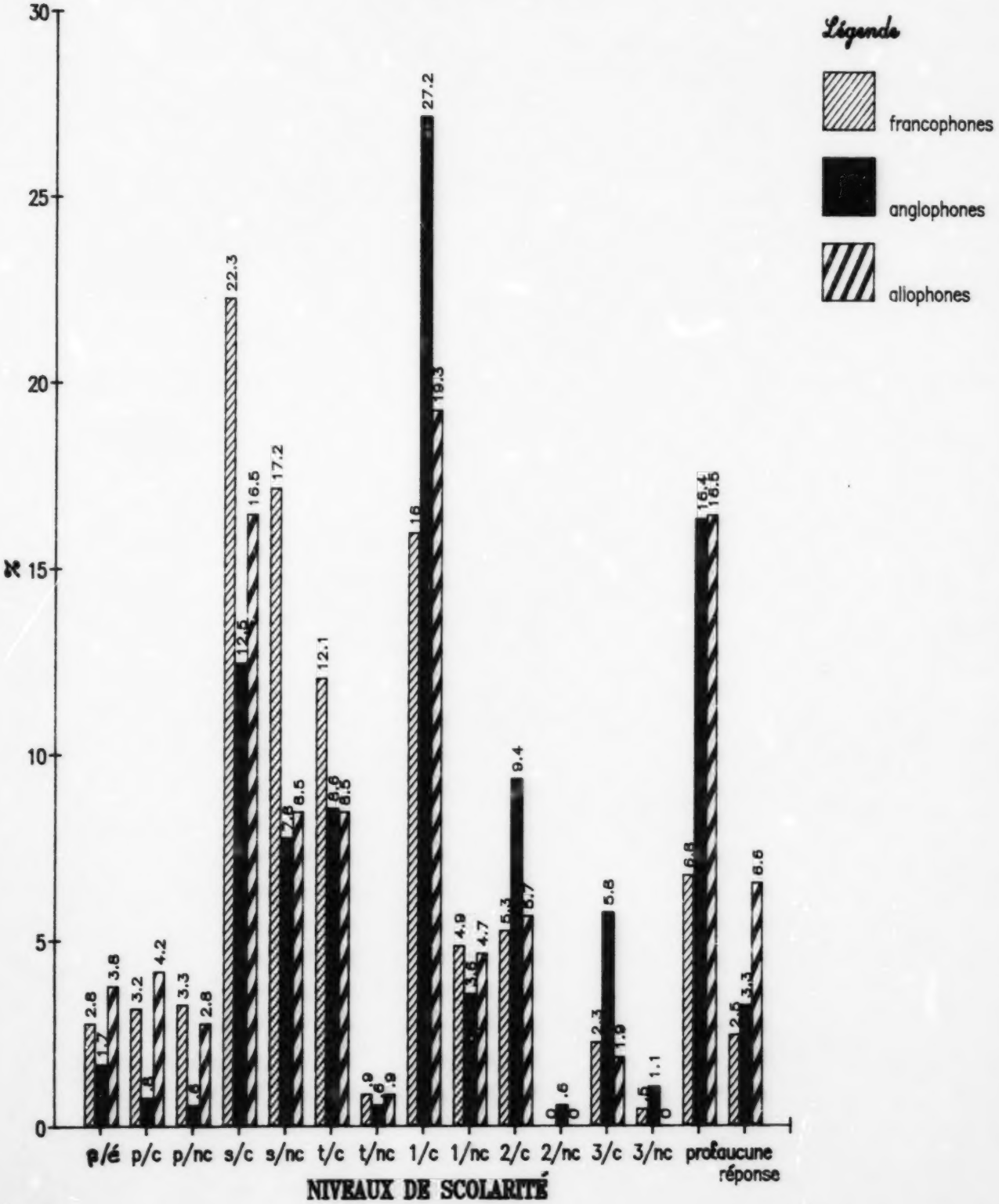


NIVEAUX DE SCOLARITé PAR GROUPE LINGUISTIQUE

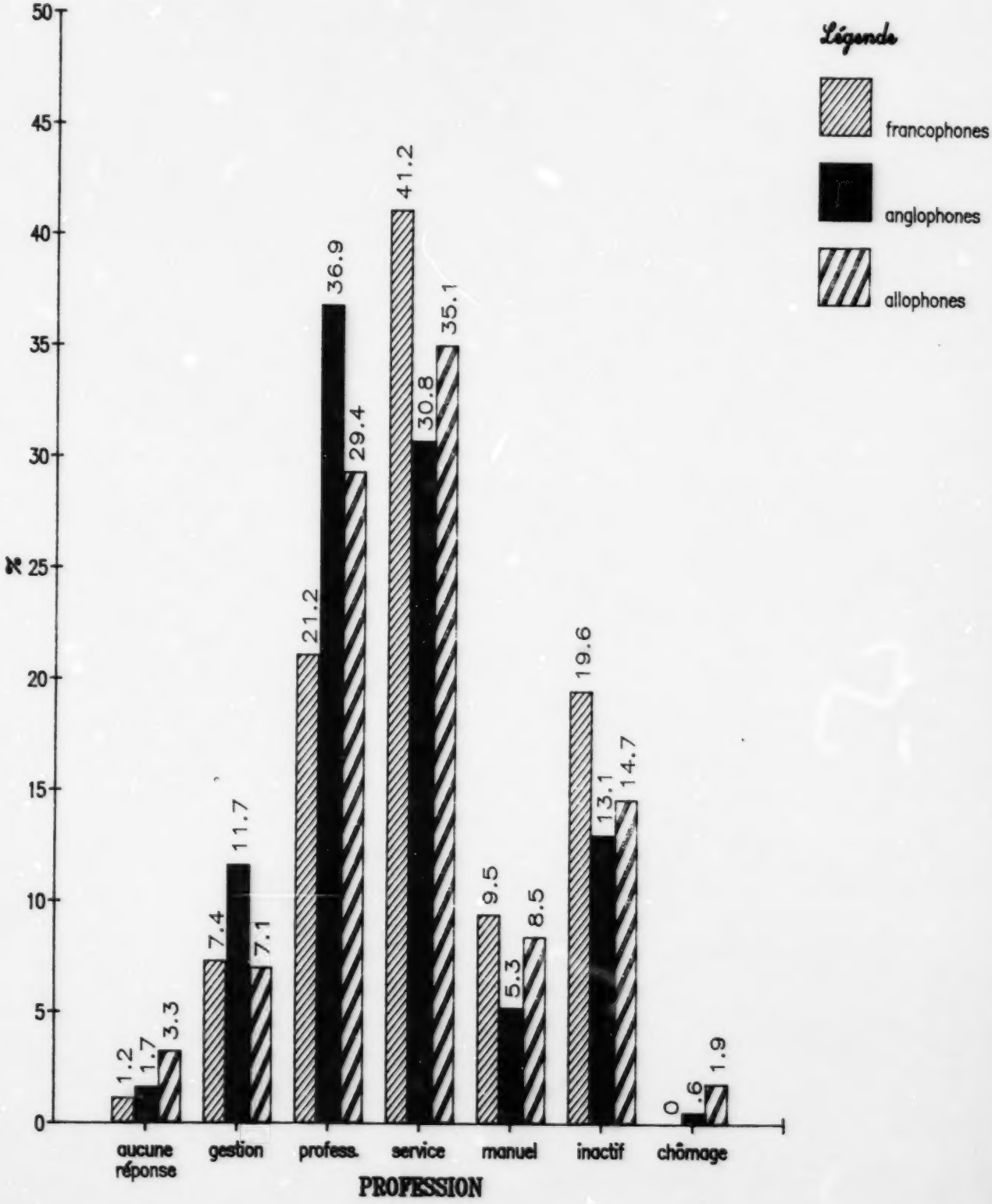
Légende

0	-	pas encore à l'école ou autre cours
p/c	-	primaire complété
p/nc	-	primaire non complété
s/c	-	secondaire complété
s/nc	-	secondaire non complété
t/c	-	cours technique complété
t/nc	-	cours technique non complété
1/c	-	premier cycle complété
1/nc	-	premier cycle non complété
2/c	-	deuxième cycle complété
2/nc	-	deuxième cycle non complété
3/c	-	troisième cycle complété
3/nc	-	troisième cycle non complété
pro	-	formation professionnelle
aucune	-	aucune réponse

NIVEAUX DE SCOLARITÉ PAR GROUPE LINGUISTIQUE
(PARENTS N = 1142)



PROFESSION PAR GROUPE LINGUISTIQUE
(PARENTS N = 1142)



Les prises de position

Dans les entrevues, nous avons voulu toucher à la question de l'éducation en français comme ressource valorisée, et du français comme capital linguistique. Nous avons voulu également aborder la question du capital culturel auquel on pourrait avoir accès en s'inscrivant à l'école française. Deux indices importants de la valeur de ces ressources consistent en des prises de position des membres de la clientèle en ce qui concerne les droits d'accès à ces écoles, et les objectifs linguistiques, culturels et autres des écoles. Les prises de position sur ces questions indiquent la façon dont les clients voudraient contrôler la distribution de la ressource que l'école représente et aussi les ressources auxquelles elle est censée mener, en somme, leurs raisons pour vouloir y participer, et donc ce qu'elle représente pour eux comme ressource souhaitée. Dans cette section, nous examinerons les prises de position dans le cadre des groupes démolinguistiques que les expriment.

Une façon métaphorique de décrire les prises de position serait de les caractériser comme étant typiques du "noyau" et de la "périphérie". Par là, je veux dire qu'il existe un groupe de parents dont l'accès et la présence légitime à l'école ne sont nullement disputés et qui forment donc le noyau de la population. Il s'agit des parents francophones dont les enfants parlent français couramment et qui parlent français au foyer. Les autres familles de la population diffèrent de ce groupe noyau a différents degrés : il y a des familles qui y sont plus proches, et d'autres qui s'en éloignent, se retrouvant de plus en plus vers la périphérie.

Les deux facteurs qui font qu'une famille puisse s'éloigner du noyau sont : (1) la compétence en français de chacun des membres de la famille; et (2) l'origine francophone ou non-francophone des parents. De plus, la définition du terme francophone fait l'objet de controverses; certains considèrent qu'il s'agit surtout d'une compétence linguistique, d'autres qu'il s'agit plutôt d'une origine régionale, nationale ou ethnique. Ce manque de consensus en ce qui concerne la définition du terme francophone touche au coeur du problème : le capital linguistique suffit-il comme critère d'accès aux ressources valorisées? Ou faut-il avoir en plus le capital culturel que l'on acquiert uniquement en fonction des rapports sociaux élaborés avec plusieurs membres du groupe?

C'est la légitimité de la présence à l'école française des différentes catégories de familles "périphérales" qui soustend les débats et les prises de position. Cependant, il est très important de signaler dès le début que les mêmes prises de position peuvent caractériser des familles du noyau aussi bien que des familles périphérales selon leur perception des possibilités de changement, selon leurs objectifs éducationnels et sociaux--bref, selon leurs intérêts. En d'autres mots, certaines familles du noyau et de la périphérie ont des intérêts communs, et d'autres pas. J'y reviendrai. Finalement, pour plusieurs individus, il y a bien des zones grises--on ne sait vraiment pas si certaines familles devraient être incluses ou non. Cette ambiguïté est typique des périodes de changements sociaux.

Une prise de position est que l'école de langue français devrait servir surtout les parents d'expression française (que ce soit un parent ou deux) dont les enfants parlent couramment français. De plus, la langue est associée à la culture.

"Les parents francophones, nous, on veut une école française parce que nos critères sont que le français soit la langue première, que le milieu soit ... on compte sur l'école en somme pour renforcer la culture qu'on transmet à la maison."

"... il va falloir que le conseil scolaire resserre les critères d'admission de façon rigoureuse... pour ... essayer d'avoir plus de francophones que d'anglophones à l'école ... "

C'est en effet une argumentation morale basée sur les droits des minorités d'avoir accès aux services de la même qualité que les services accordés à la majorité, même s'ils ne sont pas aussi "rentables" à cause du nombre inférieur des membres de la population minoritaire.

"Je trouve ça vraiment aberrant qu'on dise à une école de langue minoritaire il faut avoir 500 élèves avant d'avoir un professeur de chimie ... c'est pas vraiment de la démocratie, c'est le contraire, c'est de l'oppression; on ne peut pas imposer les mêmes conditions au nom de l'égalité."

Mais il faut également considérer que cette prise de position revendique l'accès privilégié à l'école pour un groupe restreint de familles. Elle véhicule une stratégie collective pour maintenir le contrôle de l'accès à la ressource représentée par l'école de langue française, et donc, pour maintenir la valeur de la ressource.

On fait appel aussi à l'influence assimilatrice des camarades de classe anglophones, et à "l'effet retardateur" de la présence dans la salle de classe d'élèves dont la compétence en français est faible.

"il y a eu aussi un choc psychologique par rapport à (mon fils); dès qu'il est entré dans l'école, il ne pouvait plus fonctionner en français, il fonctionnait en anglais parce que chaque fois qu'il parlait français les petits anglophones se moquaient de lui ... "

" ... (les enfants francophones) sont pénalisés ... parce que le rythme d'enseignement est ralenti un peu ... "

" ... du point de vue académique il y a un phénomène qui s'établit très tôt, c'est que les enfants de langue française qui s'expriment relativement bien en français se font une fausse idée qu'ils n'ont pas de travail à faire pour réussir ... "

Deux problèmes surviennent alors : le premier a trait aux familles "assimilées" qui voudraient, dans un sens, reprendre leur héritage mais qui ne parlent plus français; le deuxième concerne l'hétérogénéité linguistique et culturelle qui caractérise le noyau même de la population. Certains optent pour l'inclusion des "assimilés" afin de non seulement freiner mais aussi afin de renverser le processus d'assimilation qui a décimé la population franco-ontarienne. D'autres la refusent, la considérant trop difficile et trop dangereuse.

Certains préfèrent une langue et une culture uniformes enseignées à l'école, qui correspondraient, selon les uns, à la culture et à la langue

canadiennes-françaises, ou selon les autres, à celles des Européens francophones. D'autres préféreraient une approche pluraliste.

" ... comme culture là, moi je ne suis pas tout à fait pour la culture française de France, je trouve que c'est une culture qui devrait être multiculturelle ou internationale ... "

"Je trouve que ce qui est enseigné est uniquement le français canadien, la littérature canadienne en grande majorité et qu'il n'y a pas d'ouverture assez grande ... sur la littérature européenne ... c'est très restreint ... "

" ... les enfants n'ont aucune idée de la culture canadienne-française ... "

(Il est évident qu'il n'y a même pas de consensus au sujet de ce qui est enseigné à l'école.)

Un autre point de vue serait que l'école ne devrait pas exclure d'élèves dont les parents ne parlent pas couramment français puisque les parents et les enfants peuvent faire un effort pour l'apprendre. La plupart considère que c'est la compétence en français de l'enfant qui compte.

"Well I think there should be some type of entrance proficiency because it is a French school I mean I don't agree that people could just walk off the street"

mais

"I don't think they should limit because it's the same to say that the English schools are only for children from English-speaking families ... so many children whose families come from Europe and all over, the parents don't speak and the small children do speak the language very fast ... "

Ceux qui expriment cette dernière opinion font appel à la nécessité de maintenir un certain niveau d'inscriptions pour pouvoir assurer une gamme de services comparables à ceux qu'on offre dans les écoles de langue anglaise, ce qui permet aux écoles de langue française d'y faire concurrence de façon raisonnable.

"I can understand the reservations that parents of French kids can have--they feel that the French standard is lowered and watered down; well it is obvious, and I would feel the same way if I was them, but I think it is a question of the numbers: if you have enough francophone kids to make a viable class and all I know is that in (this school) there was not the number there ... "

Ils font appel également à la réussite académique des enfants d'origine non-francophone, et aux principes idéologiques du bilinguisme : le contact des deux cultures ("the cross-pollination of cultures"), l'ouverture d'esprit, l'engagement pour un pays bilingue.

"I want them to have an understanding of both cultures and both languages ... "

"I have two kids who are fluently bilingual in a bilingual country and not only have I no guilt I sort of feel proud of it ... we made a commitment to that for their good, not for anyone else's good, but in a way it is a commitment to the fact that there are two languages and two cultures. That's why I feel so strong about anyone questioning whether it's the right or wrong thing--it's perfectly right, it's perfectly moral."

Finalement, certains parlent des avantages du bilinguisme pour l'avenir de leurs enfants.

Il s'agit vraiment de deux points de vue (nuancés bien sûr chez les individus mais présentés ici de façon généralisée et peut-être trop grossière) fondamentalement irréconciliables. Le premier point de vue représente surtout les intérêts des familles du noyau qui cherchent en partie à éviter les coûts énormes de l'assimilation et aussi à préserver pour eux-mêmes certains des avantages du bilinguisme (c'est-à-dire l'accès privilégié au bilinguisme et au biculturalisme "authentique"). Ils considèrent qu'ils peuvent avoir accès au capital linguistique et culturel anglophone facilement par le biais de rapports formés à l'extérieur de l'école et du foyer.

Ce sont surtout les familles de la classe moyenne qui affirment ce point de vue : le capital francophone est souvent de valeur dans leur emploi (ou bien ils envisagent que ceci sera le cas pour leurs enfants), et ils ont accès à un capital anglais valorisé par le biais de leur éducation post-secondaire et de leur emploi. Les familles de la classe ouvrière, par contre, tout comme les autres francophones unilingues récemment arrivé en milieu minoritaire, s'inquiètent plus face aux possibilités d'acquérir un capital anglophone valorisé, et sont souvent moins convaincus de la valeur de leur capital français dans le domaine du travail ou d'autres secteurs d'importance économique. Toutefois, certains membres de la classe ouvrière continuent à adopter une stratégie de système de valeurs séparé; même s'ils acceptent l'importance de l'anglais en milieu de travail, le fait que l'accès à la mobilité sociale leur soit à toutes fins pratiques bloqué les incite à s'isoler davantage dans d'autres domaines de la vie sociale, entre autres l'éducation. Ceci correspond au scénario des rapports francophones/anglophones de la période avant les changements socioéconomiques des années 60.

Le deuxième point de vue caractérise surtout les familles de la périphérie qui voudraient conserver leur accès à l'école et donc, aux meilleures ressources du bilinguisme, c'est-à-dire à un milieu "authentiquement" francophone à l'école et à un milieu "authentiquement" anglophone dans la communauté. Ces familles y ont aussi, dans un sens, un droit historique puisqu'elles ont contribué à la création de plusieurs de ces écoles. Elles n'ont souvent pas d'expérience de vie en situation minoritaire, alors elles comprennent mal le "protectionnisme" d'autres familles -- elles comprennent mal, en somme, les processus d'assimilation et les rapports de force en question.

Cependant, plusieurs familles périphérales comprennent le premier point de vue, même s'il les exclut de l'école de langue française. Ces familles périphérales sont, pour la plupart, celles qui ont eu une certaine expérience de la vie en situation minoritaire. De plus, plusieurs familles du noyau y croient aussi, parfois pour des raisons idéologiques (ouverture, démocratie), parfois pour des raisons plus pragmatiques : ce sont celles qui, pour la plupart récemment arrivées, s'inquiètent moins du maintien de leur identité que de leur survie en situation majoritairement anglophone.

Ce débat représente une tension entre différentes façons de faire face à une situation de contact linguistique et culturel, que ce soit des prises de position basées sur les intérêts de la collectivité ou de l'individu. L'on pourrait également le caractériser comme étant un concours entre individus ou entre groupes à l'accès à des ressources bilingues limitées. Mais surtout, je crois qu'il s'agit d'un processus de définition d'objectifs individuels et collectifs, et qu'il s'agit de plus d'une tentative afin de définir le rapport entre l'école, la langue et, peut-être, la communauté, dans une situation en pleine évolution sociale.

La participation aux réseaux et aux institutions francophones

Nous avons pu constater que les familles francophones homogènes (c'est-à-dire celles dont tous les membres ont le français comme langue première) participent le plus aux réseaux et aux institutions francophones. Souvent, chez les familles mixtes, le parent francophone ne participe pas à ces activités mais en est informé par l'entremise des journaux et des bulletins francophones. Les familles non-francophones participent rarement aux activités francophones en dehors du milieu scolaire.

Il est néanmoins intéressant d'examiner le rôle que joue l'école en ce qui a trait à la participation des francophones à ces activités. L'école peut se situer comme point d'entrée, ou bien se trouver bien intégrée à un système assez dense de rapports sociaux. Souvent aussi, les francophones récemment arrivés, ayant appris l'existence d'écoles de langue française par l'entremise de leur agent immobilier, choisissent de s'installer dans un quartier près de l'école. C'est ensuite par l'entremise de la participation aux activités scolaires, des journaux et des bulletins francophones distribués à l'école, que ces familles s'intègrent à d'autres activités de la communauté francophone. Il s'agit donc d'une série de choix très concrets de la part des parents.

Les familles catholiques francophones possèdent un autre point d'entrée important : la paroisse. C'est souvent par l'entremise de la participation aux activités de la paroisse (il y a deux paroisses francophones dans la région) que l'on apprend l'existence d'écoles de langue française catholiques, et aussi d'autres réseaux ou institutions de la communauté. Ce sont en fait les familles francophones catholiques qui semblent les plus intégrées à un réseau francophone, surtout lorsque les enfants sont jeunes. L'inexistence, jusqu'en septembre 1985, d'une école secondaire francophone, et l'idée générale qu'il vaut mieux se préparer pour les études supérieures ou le marché du travail, ont tous les deux contribué à l'aliénation de certaines familles francophones et mixtes des réseaux auxquels ils participaient lorsque les enfants étaient à l'élémentaire.

Certaines régions de Toronto semblent aussi favoriser le développement

d'une communauté francophone plus que d'autres : il s'agit des régions périphériques d'Oshawa, de Mississauga et de Brampton. Dans ces régions, il existe plusieurs organismes francophones pour les adultes et pour les jeunes, et les écoles (toutes élémentaires catholiques) sont bien intégrées à ce réseau. La population francophone semble plus homogène, surtout de souche ontarienne et québécoise, et arrivée assez récemment de régions où elle a connu une vie communautaire francophone qu'elle voudrait retrouver à Toronto, même s'il faut la créer. Le problème pour ces groupes est que les enfants doivent parcourir de longues distances pour pouvoir fréquenter l'école secondaire de langue française; en fait, ils se sont organisés depuis quelques années pour tenter d'établir une école secondaire de langue française dans leur région (soit une école dans l'est et une autre dans l'ouest de la région torontoise).

Les écoles de langue française de la région torontoise ont donc un impact variable sur la formation de réseaux francophones. Ils ne semblent pas avoir d'impact important chez les non-francophones pour qui la participation aux activités scolaires, et peut-être au théâtre ou au camp d'enfants, semblent suffire. Ce sont des familles qui, pour la plupart, étaient bien intégrées dans un réseau social quelconque avant d'avoir pris la décision d'envoyer leurs enfants dans des écoles de langue française. Il est donc difficile pour eux de laisser tomber des rapports sociaux qui sont devenus importants pour en substituer d'autres inconnus.

Pour les familles ou parents francophones, l'école de langue française est souvent une partie d'un réseau dans lequel ils sont déjà intégrés, ou bien un point de départ important qui permet la découverte d'autres familles, activités et institutions qui peuvent fournir le cadre d'une nouvelle vie en français à Toronto. Ceci est surtout vrai des écoles catholiques qui ont déjà un lien avec la paroisse et ses activités. C'est aussi en partie dû au fait que différents organismes francophones se servent des écoles comme lieu de dissémination de l'informaion et comme point de contact pour cette population dispersée.

L'examen de la participation de la clientèle aux réseaux et aux institutions soulignent la distance déjà apparente qui existe entre les familles francophones et non-francophones parmi la clientèle des écoles de langue française. Il explique aussi davantage la frustration ressentie par certains parents devant l'ambiance de l'école : ceux qui participent beaucoup aux activités francophones en dehors de l'école (et auxquelles les non-francophones ne participent pas) s'attendent à ce que l'école fonctionne comme ces autres activités, c'est-à-dire comme faisant partie intégrante d'une vie communautaire francophone. Certaines familles francophones, qui ne participent pas aux activités extra-scolaires francophones, peuvent néanmoins ressentir cette même frustration, peut-être accrue, s'ils considèrent que le foyer et l'école sont les seuls milieux où la famille peut vivre en français (ceci est souvent le cas de familles monoparentales, de familles où les deux parents travaillent et de familles non-catholiques, tous des types de familles qui ont moins d'opportunités de participer aux activités communautaires francophones. Ceux qui se trouvent à la périphérie de cette communauté (surtout des parents dont le conjoint n'est pas francophone) tolèrent mieux la présence des non-francophones dans l'école. Pour les non-francophones, l'école semble représenter le point central, sinon unique, de leur accès à la communauté francophone, mais la plupart d'entre eux ne semblent pas pouvoir (ou peut-être vouloir) aller au-delà de ce point de contact pour former des rapports sociaux plus importants. L'école n'agit donc

pas comme agent d'assimilation pour ces familles. Il y a lieu d'examiner de façon plus profonde les facteurs qui empêchent les non-francophones de se servir de l'école comme le font certaines familles francophones, soit comme point d'entrée aux activités francophones para-scolaires.

Conclusion

L'objectif de cette étude a été d'examiner le rôle de l'école de langue française dans la formation de l'identité ethnique française à Toronto. Nous avons abordé cette question en supposant que le développement d'une identité ethnique dépend de la participation des individus à des réseaux sociaux spécifiques, formant ainsi des barrières sociales qui permettent à leur tour le développement d'une vision du monde, d'attentes, d'objectifs et de conventions de comportements partagés. Cet ensemble constitue en somme une culture sur laquelle une identité ethnique consciente et explicite pourrait se définir.

Nous nous sommes donc demandé dans quelle mesure la clientèle des écoles de langue française partage les mêmes idées en ce qui a trait à l'objectif culturel et social de l'éducation en langue française, et en ce qui concerne les droits d'accès à ces écoles (en d'autres termes, en ce qui concerne les barrières sociales qui devraient ou ne devraient pas exister). Nous avons également examiné le taux de participation de cette clientèle à des réseaux francophones en dehors de l'école, dans quelle mesure l'école joue le rôle de point d'entrée à ces réseaux. Finalement, nous avons tenté d'analyser ces phénomènes en fonction de l'importance qu'attache la clientèle des écoles de langue française à la langue et la culture françaises. Ceci nous permettrait d'analyser dans quelle mesure l'école de langue française représente pour différents groupes le point d'accès à une ressource valorisée; ainsi, la valeur de cette ressource pouvait varier et comprendre une valeur purement économique (ou instrumentale) jusqu'à des valeurs plus complexes se rapportant aux bénéfices de rapports sociaux intimes, au pouvoir politique, ou autres.

Dans le contexte torontois, l'hétérogénéité de la population ne facilite pas le développement d'une communauté qui soutiendrait l'identité ethnique. En effet, nous avons constaté que la population n'a même pas atteint les éléments de base d'un consensus sur les questions essentielles. Il s'agit plutôt d'une population divisée; mais les sources de dissension ne touchent pas tellement la valeur du français ou de l'anglais comme ressource mais plutôt l'accès à ces ressources.

En général, tout le monde est d'accord sur la valeur du bilinguisme comme instrument d'accès à des postes intéressants et à un statut social élevé. Cependant, la position sociale des différents groupes au sein de la population facilite ou empêche leur accès à différentes formes du français et de l'anglais dans différentes situations; ces groupes comptent donc plus ou moins sur l'école pour garantir cet accès.

Les non-francophones n'ont pas, à toutes fins pratiques, d'autres voies d'accès au français, à part des séjours temporaires en milieu francophone. On comprend donc facilement pourquoi ils voudraient préserver ce droit d'accès. Par contre, ils n'ont aucun problème d'accès à l'anglais. En même temps, les francophones ont souvent la même expérience : ils voient qu'il n'y a pas de problème d'accès à l'anglais, tout au moins à l'anglais parlé, mais ils ont des problèmes à trouver des situations où ils peuvent avoir accès au français. Bien sûr, les francophones unilingues récemment arrivés en milieu

minoritaire s'inquiètent plus de leur accès à l'anglais et, de façon générale, revendiquent l'accès à l'anglais et au français standard écrit. Pour les francophones, donc, il s'agit d'un besoin d'accès à un milieu culturel qui leur est propre, ainsi qu'aux variétés standard du français et de l'anglais qui faciliteraient leur mobilité sociale. Aussi, pour les anglophones, s'agit-il tout au moins de l'accès à ces variétés standard et, pour certains d'entre eux, à ce milieu authentiquement francophone alors que la présence même des non-francophones est une menace pour les francophones.

Bien sûr, ce sont des généralisations. Il y a des francophones qui ne revendiquent pas l'accès privilégié au milieu scolaire francophone, et des non-francophones qui s'identifient étroitement au français et aux francophones. Ce sont, pour les premiers, surtout les familles francophones récemment arrivées, et pour les seconds, les immigrés allophones provenant de pays où le français est la langue de prestige ou qui ont séjourné en milieu francophone avant de venir à Toronto. Mais on trouve quand même des familles dont l'histoire et le statut social se ressemblent, mais qui adoptent différentes stratégies vis-à-vis les ressources linguistiques auxquelles elles recherchent l'accès. Breton (1985) analyse ces cas dans le cadre d'un problème (l'accès aux ressources valorisées, à la mobilité sociale) ayant une gamme possible de solutions individuelles et collectives, allant de l'assimilation à la mobilisation politique. Toutefois, le statut de classe sociale (et donc, les chances de mobilité sociale) et l'histoire d'immigration semblent influencer les stratégies adoptées.

L'école de langue française à Toronto semble presque constituer la porte d'accès aux ressources linguistiques valorisées, mais la valeur de ces ressources est souvent loin de l'intégration à une communauté culturelle qui sous-tendrait le développement d'une identité ethnique collective. En autant que les différents groupes, ayant des intérêts différents et parfois même en conflit, puissent préserver leur accès aux écoles, il est difficile de concevoir comment l'école pourrait créer un consensus au sein de la population. Néanmoins, l'école et la paroisse semblent toujours jouer leur rôle traditionnel de point de repère communautaire pour la minorité des familles qui ont déjà connu ce style de vie ailleurs; pour ces familles, l'école de langue française permet une transition plus facile au milieu torontois et sert de base au développement d'une communauté francophone à Toronto.

Notes

1. Les données sur lesquelles cet article est basé proviennent de recherches subventionnées par Multiculturalisme Canada (Secrétariat d'Etat), l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (Transfer Grant) et un conseil scolaire. J'aimerais remercier Monique Bélanger, Jacinthe Fraser et Carole Roy-Harrison qui ont participé à la recherche; Kathryn Shred, Eva Bild, Sarah Bild et François St-Pierre qui ont aidé à la compilation des données; Nellie Gagnon, Edith Acker et Evelyne Corcos qui ont aidé à la mise en ordinateur des entrevues; et Monique Nicole qui a assuré la révision et la dactylographie de cet article. L'analyse présentée représente uniquement les opinions de l'auteure.

2. Ce questionnaire a été envoyé aux parents en 1984. Il s'agit de 1438 questionnaires envoyés aux parents dont les enfants étaient inscrits dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française de la région métropolitaine de Toronto, dont 485 nous ont été retournés (taux de retour :

34%). (Cependant, les parents d'une école élémentaire avaient déjà rempli un questionnaire en 1983; ils n'ont donc pas été recontactés). Il y a cinq écoles séparées (catholiques), deux écoles élémentaires publiques, une école secondaire publique, et un module de langue française dans une école secondaire publique de langue anglaise. L'école secondaire catholique qui a ouvert ses portes en septembre 1985 n'existait pas encore à l'époque de la cueillette des données.

Les résultats de l'analyse démographique de l'échantillon aléatoire ont été combinés avec celle du questionnaire (voir note 3).

3. Pour vérifier les résultats de l'analyse des entrevues réalisées auprès de l'échantillon sélectionné pour représenter les résultats du questionnaire, nous avons réalisé le même montant d'entrevues auprès d'un échantillon aléatoire de parents qui n'avaient pas répondu au questionnaire.

Références

Barth, F. Introduction. Pp. 9-38 dans F. Barth (Ed.), Ethnic groups and boundaries. Boston: Little, Brown, 1969.

Bourdieu, P. Esquisse d'une théorie de la pratique. Librairie Droz, 1972.

Bourdieu, P. et Passeron, J. La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit, 1970.

Breton, R. L'intégration des francophones hors Québec dans des communautés de langue française, Revue de l'Université d'Ottawa, 1985, 55(2):77-90.

Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. Services éducatifs et besoins des Franco-Ontariens. Toronto : ministère de l'Education, 1985.

Cicourel, A. Language and society: cognitive, cultural and linguistic aspects of language use. Sozialwissenschaftliche Annalen, 1978, Band 2, Serie B25-B28, Wien: Physica-Verlag.

Erickson, F. et Shultz, J. The counsellor as gatekeeper: social interaction in interviews. New York: Academic Press, 1982.

Gal, S. Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria. New York: Academic Press, 1979.

Gouvernement du Québec. Rapport de la commission d'enquete sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec. Québec : l'Editeur officiel, 1972.

Gumperz, J. Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Gumperz, J. et Cook-Gumperz, J. Introduction: language and the communication of social identity. Pp. 1-21 dans J. Gumperz (Ed.), Language and social identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Heller, M. The social significance of French and English in a Toronto French-language school. Rapport soumis au Conseil de recherche en sciences humaines dans le contexte du Development of Bilingual Proficiency Project (chercheurs principaux : J. P. B. Allen, J. Cummins, M. Swain), Modern Language Centre, OISE, Toronto, 1983.

Heller, M. "Language and ethnicity in a Toronto French-language school", Canadian Ethnic Studies 16(1) : 1-18, 1984.

Heller, M. Anthropological perspectives on heritage language research. In J. Cummins (Ed.), Heritage languages in Canada: research perspectives. Ottawa: Multiculturalism Canada, sous presse.

Heller, M., Bartholomot, J.-P., Lévy, L. et Ostiguy, L. Le processus de francisation dans une entreprise montréalaise : une analyse sociolinguistique. Québec : l'Editeur officiel, 1982.

Hill-Burnett, J. Commentary: paradoxes and dilemmas. Council on Anthropology and Education Quarterly, 1976, 7(4), 37-38.

Hymes, D. Towards communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

Joy, R. Langues en conflit. Toronto : McClelland et Stewart, 1972.

Lacroix, R. et Vaillancourt, F. Les revenus et la langue au Québec (1970-1978). Québec : l'Editeur officiel, 1981.

Macnamara, J. Successes and failures in the movement for the restoration of Irish. Pp. 65-94 in J. Rubin and B. Jernudd (Eds.), Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations. Honolulu: University of Hawaii Press, 1971.

Mougeon, R., Brent-Palmer, C., Bélanger, M. et Cichocki, W. Le français parlé en situation minoritaire. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982.

Mougeon, R. et Heller, M. The social and historical context of minority French-language education in Ontario. Journal of Multilingual and Multicultural Development, sous presse.

Ochs, E. et Schieffelin, B. (Eds.). Developmental pragmatics. New York: Academic Press, 1979.

Paulston, R. Separate education as an ethnic survival strategy. Anthropology and Education Quarterly, 1977, 8(3), 181-188.

Philips, S. Access to power and maintenance of ethnic identity as goals of multicultural education: are they compatible? Council on Anthropology and Education Quarterly, 1976, 7(4), 30-32.

Reining, C. The rise and demise of the German minority in Hungary. Folia Slavica, 1978, 1(3), 469-479.

Verdery, K. Transylvanian villagers. Berkeley: University of California Press, 1983.

Williams, C. More than tongue can tell: linguistic factors in ethnic separatism. Pp. 179-220 in J. Edwards (Ed.), Linguistic minorities, policies and pluralism. New York: Academic Press, 1984.

Le texte de l'entrevue

1. Échantillon au hasard

   a. Composition du foyer:

   b. Lieux de naissance et de résidence et les années de résidence:

      père:

      mère:

      enfant(s):

      autre(s) membre(s):

   c. Date(s) d'arrivée à Toronto:

      père:

      mère:

      enfant(s):

      autre(s) membre(s):

   d. Les langues apprises:

      père:

      mère:

      enfant(s):

      autre(s) membre(s):

      Les langues toujours comprises:

père:

mère:

enfant(s):

autre(s) membre(s):

Les langues employées:

père:

mère:

enfant(s):

autre(s) membre(s):

e. Niveau de scolarité:

père:

mère:

enfant(s):

autre(s) membre(s):

g. Profession/occupation:

père:

mère:

enfant(s):

autre(s) membre(s)

2. Les deux échantillons

I. L'éducation

a. Quels types d'écoles les membres de la famille ont-ils fréquentés (confessionnel/non confessionnel; public/séparé/privé; anglais/français/mixte/autre) et dans quels endroits ?

	Endroit	Confession.	Public/etc	Langue(s)
père				
élémentaire:				
secondaire:				
post-secondaire:				
mère				
élémentaire:				
secondaire:				
post-secondaire:				
enfants				
élémentaire:				
secondaire:				
post-secondaire:				
autre(s) membre(s)				
élémentaire:				
secondaire:				
post-secondaire:				

. . .

a.I (pour l'échantillon 2 seulement)

Dans quelle année vos enfants sont-ils inscrits actuellement?

b. Pourquoi avez-vous inscrit votre(vos) enfant(s) dans l'(les) école(s) qu'il(s)/elle(s) fréquentent actuellement ?

c. Quelles sont vos attentes en matière d'éducation ?

Et en ce qui concerne les écoles dans lesquelles votre(vos) enfant(s) est/sont actuellement inscrit(e)(s) ?
(Si nécessaire, préciser: les matières, les religions, les valeurs humaines, les langues, les activités para-scolaires, les plans d'avenir, etc.)

d. Est-ce que vos attentes sont/ont été réalisées ?
Si oui, de quelle manière?
Si non, pourquoi pas ?

e. Pour vous, est-ce important que vos enfants fréquentent (aient fréquenté) une école (ou institution

post-secondaire) de langue française ? Pourquoi ?

à l'élémentaire ?

au secondaire ?

au post-secondaire (préciser: cours technique, université, collège, etc.) ?

f. Vos enfants resteront-ils à leur école jusqu'en 8e (13e) année ?

Si non, où iront-ils ?

Après la 8e (13e), où iront-ils ?

g. D'après vous, quels sont les objectifs des écoles de langue française à Toronto ?

Pensez-vous qu'on les atteigne? (Si oui, pourquoi, si non, pourquoi pas ?)

Est-ce que ces objectifs correspondent à vos attentes ?

Si non, quels devraient être ces objectifs ?

(Description des droits d'accès aux écoles minoritaires selon la Charte)

Que pensez-vous de cette définition ?

Pour ceux qui n'ont pas le droit d'accès selon la Charte, devrait-on avoir des critères d'admission ? (Si oui, pourquoi et lesquels; si non, pourquoi pas ?)

II Les langues

a. Où et comment les différents membres de la famille ont-ils appris leurs langues ?

père:

mère:

enfant(s):

autre(s) membre(s):

b. Quelles sont les langues employées par les différents membres de la famille:

	père	mère	enfants	autres
- foyer				
- communauté				
- sports et loisirs				
- religion				
- éducation				
- travail				
- quartier/amis				

c. (pour l'échantillon 2 seulement)
Y a-t-il des membres de la famille qui ne comprennent plus une (ou plusieurs) langue(s) déjà apprise(s) ?

Ou qui la/les comprennent mais ne la(les) emploie(nt) plus ?

III Les activités/les réseaux (commencer par l'interlocuteur mais inclure les autres membres de la famille).

a. Comment avez-vous décidé dans quel quartier habiter?

b. Comment avez-vous choisi votre formation/occupation ?

c. Comment avez-vous décidé de devenir membre des différents organismes, clubs, etc. desquels vous êtes membre ?

d. Êtes-vous membre, ou participez-vous aux activités des diverses associations francophones à Toronto (ou ailleurs) (ex. le COFTM, le Club Richelieu, l'Alliance française, l'Alliance acadienne, l'ACFO, etc.) ?

Comment avez-vous pris connaissance de ces organismes ?

e. Avez-vous des collègues, des amis, de la parenté francophones à Toronto ?

Ailleurs? (Si oui, où?)

IV. (Pour ceux qui sont nés ailleurs qu'à Toronto seulement)

a. Pourquoi avez-vous (ou vos parents, ou les autres membres de la famille ont-ils) décidé de venir à Toronto ?

b. Quelles en étaient vos/leurs impressions en arrivant ?

Et maintenant ?

c. Comment avez-vous/ont-ils choisi dans quel quartier habiter en arrivant ?

d. Pensez-vous rester à Toronto ? Si non où irez/iriez-vous?

Annexe 2

Les échantillons sélectifs et aléatoires

Note explicative :

Afin d'assurer l'anonymat des écoles, et pour faciliter l'analyse, nous avons regroupé les données sous forme de quatre "systèmes" qui correspondent aux principales différences administratives entre les groupes d'écoles. Le système 1 comprend une école secondaire publique d'un conseil scolaire et le système 2 comprend l'école élémentaire publique de ce même conseil. Nous avons gardé séparés ces deux groupes de données puisque (en contraste avec les données du système 4) : 1) plusieurs élèves de l'école élémentaire ne fréquentent pas l'école secondaire; et 2) les élèves de l'école secondaire proviennent de toutes les écoles élémentaires françaises de la région torontoise et de sa banlieue, sauf l'école élémentaire du système 4 (à quelques exceptions près). Le système 3 regroupe toutes les écoles élémentaires catholiques qui font partie d'un même conseil scolaire (sauf une école de ce système qui avait déjà fait l'objet d'une enquête préliminaire en 1983 et dont les caractéristiques démolinguistiques sont semblables à celles des autres écoles catholiques élémentaires du même conseil; voir Heller 1983, 1984). Le système 4 regroupe l'école élémentaire et le module secondaire de langue française d'un autre conseil scolaire public puisque les élèves du module sont presque entièrement des finissants de l'école élémentaire.

Nous avons voulu réaliser, pour chacun des systèmes, autant d'entrevues auprès de familles choisies de façon aléatoire que de familles sélectionnées à partir des réponses aux questionnaires. Des problèmes techniques ont empêché que l'on puisse réaliser cet équilibre, mais nous considérons que nous avons pu néanmoins atteindre l'objectif principal de cet exercice, soit de vérifier les données du questionnaire en les comparant aux données aléatoires.

Tableau A

Structure de l'échantillon

	(nombre d'entrevues) sélectifs	aléatoires	total
Système 1	15	15	30
Système 2	0	7	7
Système 3	25	16	41
Système 4	10	30	40
Total	50	68	118

Tableau B

Structure de l'échantillon

Systèmes 1 à 4

Foyers francophones homogènes --
total : 34

langue parlée à la maison --
français : 27
anglais : 0
français et anglais : 7
autre : 0

profession des parents --	père	mère
direction/gestion :	9	1
professionnel :	13	10
de service/vente :	1	10
travail manuel :	9	1
inactif :	0	11
chômage :	1	0

Foyers anglophones homogènes --
total : 25

langue parlée à la maison --
français : 1
anglais : 19
français et anglais : 5
autre : 0

profession des parents --	père	mère
direction/gestion :	6	0
professionnel :	18	10
de service/vente :	2	6
travail manuel :	0	0
inactif :	0	9
chômage :	0	0

Foyers francophone/anglophone mixtes --
total : 16

langue parlée à la maison --
français : 2
anglais : 4
français et anglais : 10
autre : 0

profession des parents --	père	mère
direction/gestion :	7	1
professionnel :	7	6
de service/vente :	2	4
travail manuel :	0	1
inactif :	0	4
chômage :	0	0

Foyers allophones --
total : 14

langue parlée à la maison --
français : 0
anglais : 1
français et anglais : 0
autre : 13

profession des parents --	père	mère
direction/gestion :	2	0
professionnel :	10	6
de service/vente :	1	2
travail manuel :	0	3
inactif :	1	3
chômage :	0	0

Foyers allophone/francophone mixtes --
total : 13

langue parlée à la maison --
français : 1
anglais : 0
français et anglais : 9
autre : 3

profession des parents --	père	mère
direction/gestion :	5	4
professionnel :	4	3
de service/vente :	3	4
travail manuel :	1	0
inactif :	0	2
chômage :	0	0

Foyers allophone/anglophone mixtes --
total : 6

langue parlée à la maison --
français : 0
anglais : 2
français et anglais : 4
autre : 0

profession des parents --	père	mère
direction/gestion :	2	0
professionnel :	4	2
de service/vente :	0	3
travail manuel :	0	1
inactif :	0	
chômage :	0	0

Foyers monoparentales --
total : 10 (mères seulement, dont 5 francophones, 3 anglophones et 2 bilingues français/anglais)

langue parlée à la maison --

français :	1
anglais :	4
français et anglais :	5
autre :	0

profession de la mère --

direction/gestion :	0
professionnel :	8
de service/vente :	1
travail manuel :	0
inactif :	0
chômage :	1

Annexe 3

Les langues premières

français
anglais
vietnamien
allemand
créole
italien
espagnol
gujurati
hindi
néerlandais
islandais
portugais
grec
russe
yiddish
cri
hongrois
ukrainien
hébreu
afrikaans
gallois
latvien
coréen
arabe
roumain
tchèque
indonésien
batak
chinois
tamoul
malaysien
polonais
thaïlandais
sinhala
kabyle
persan
libanais (sic)
tagalog
arménien
maltais
lithuanien
estonien
suédois
macédonien
japonais
urdu
turque
philippinien
finlandais
yougoslave
suisse-allemand
langues africaines